



Pouvoir aller à l'école

La vulnérabilité résidentielle d'enfants vivant en hôtel social

Erwan Le Méner, Nicolas Oppenchaim

« Nous marchons vers le stade avec Amadou¹. Nous passons devant une école, maternelle et primaire. Je lui demande s'il a essayé d'inscrire ses deux filles ici. "Non," me répond Amadou, la ville ne veut pas des enfants de l'hôtel. Et puis, si le Samu nous déménage, ça veut dire qu'on doit encore changer d'école. C'est pour ça qu'on les garde dans le 13^e. J'attends d'avoir un logement par l'APTM [une association d'aide aux migrants] pour les changer d'école" » (journal de terrain, novembre 2011, Noisy-le-Sec).

Les familles constituent une part croissante et méconnue de la population sans domicile (Guyavarch et Le Méner, 2014). En Île-de-France, entre dix et quinze mille enfants mineurs vivent aujourd'hui avec leurs parents dans des chambres d'hôtels ou dans des résidences hôtelières payées par l'État ou le conseil général. Ces hôtels « sociaux » (Le Méner, 2013a), héritiers ambigus des hôtels meublés et des garnis associés à l'accueil des migrants en ville (Faure et Lévy-Vroelant, 2007 ; Barrère et Lévy-Vroelant, 2012), sont le mode d'hébergement principal des familles sans logement² (Guyavarch *et al.*, 2014). Selon la loi, les enfants en âge d'aller à l'école primaire

devraient être scolarisés, pourtant, de nombreux témoignages d'intervenants sociaux mettent en évidence des entorses à ce principe. De fait, il n'est pas rare, au cours de visites dans des hôtels, de rencontrer des enfants qui ne vont visiblement pas à l'école.

Plusieurs explications à cette non-scolarisation peuvent être avancées. Tout d'abord, on pourrait penser que les familles vivant à l'hôtel, en majeure partie immigrées (Guyavarch et Le Méner, 2014), étrangères, et peu familières de la société française, ont un accès plus compliqué que les autres familles au système scolaire, autant en raison d'une moindre importance de l'école, pour les parents ou les enfants, que de discriminations à l'entrée dans le système scolaire. Ce genre d'explication, à teneur culturaliste ou ethniciante, est parfois mobilisé pour rendre compte de la déscolarisation d'enfants roms (Bachiri, 2006 ; Meunier, 2009) ou de décrochages scolaires dans des milieux précarisés (Geay, 2002). Cependant, cette approche tend à figer l'écart entre les familles et l'institution scolaire, à négliger les possibilités d'acculturation ou plus simplement d'apprentissage. Deux autres explications paraissent plus pertinentes, notamment parce qu'elles sont utilisées aussi bien par les parents que par les intervenants sociaux et les enseignants. Chacune d'entre elles souligne la vulnérabilité résidentielle des familles.

L'inhospitalité de certaines communes – aussi bien de gauche que de droite – est tout d'abord pointée du doigt, comme le montre le premier témoignage. Celles-ci mettent en effet en place des mesures pour compliquer l'inscription d'enfants vivant à l'hôtel : le tarif de la cantine est parfois celui appliqué aux enfants vivant hors de la commune, jusqu'à douze euros dans certains cas ; des familles sont priées d'attendre l'ouverture de nouvelles classes, dans

1. Les noms des personnes et des lieux ont été changés.

2. Nous parlons tantôt de familles sans-domicile ou sans-logement. Les deux expressions désignent le fait d'être hébergé par l'assistance faute de logement propre. La première renvoie plutôt à une appellation utilisée dans les enquêtes statistiques (et au mode de définition et de comptage utilisé dans ces enquêtes) ; la seconde met l'accent sur le logement comme problème central pour les familles hébergées et comme horizon de l'action publique (Gardella, 2014). Le qualificatif générique de « sans-abri », renvoyant au « sans-abrisme », par importation de l'anglais *homelessness*, nous paraît plus délicat à employer au sujet des familles. En effet, leur hébergement relève d'une intervention publique au croisement de l'urgence sociale et des politiques migratoires, dont les logiques d'action empruntent à d'autres registres que ceux de l'aide aux sans-abris mise en place dans les années 1980 (Le Méner, 2013b).

un délai incertain, alors que d'autres se voient signifier que l'inscription de leur enfant serait « interdite » dans la commune ; aucune initiative n'est prise pour faciliter l'accessibilité en transports en commun du centre-ville depuis l'hôtel. Ces communes avancent la justification suivante : les enfants concernés, parfois des dizaines, constituent une charge financière excessive mais aussi inacceptable et souvent imprévisible pour la collectivité. En effet, leurs familles ne sont pas prises en charge par le département où elles résident. De fait, les organisations mandatées par l'État pour héberger ces familles, comme les services départementaux rattachés à la protection de l'enfance, s'efforcent de trouver des places d'hôtel dans le département dont dépend institutionnellement le ménage, mais ils n'en trouvent pas toujours et utilisent à défaut un parc hôtelier de plus en plus diffus. Par exemple, en 2011, 85 % des familles hébergées par le Samu social de Paris résidaient en dehors de la capitale³ (Samu social de Paris, 2012). En outre, l'utilisation d'un hôtel dans une commune, pouvant signifier l'arrivée de dizaines d'enfants scolarisables au même moment, ne fait pas toujours l'objet d'une information ou d'une discussion préalable auprès de la mairie. Les collectivités peuvent tout simplement ne pas être prêtes à accueillir les nouveaux venus. Le déficit de coordination entre État et conseil général, et la quasi-absence de transfert des dossiers du département d'origine au département de résidence, peuvent ainsi se répercuter sur les démarches des familles, en matière d'accès aux services municipaux, à l'école notamment.

Un second aspect paraît également déterminant pour expliquer la non-scolarisation des enfants : l'imprévisibilité de la durée de séjour dans l'établissement, caractéristique de la vie en hôtel social. L'hébergement d'urgence des familles, pensé et géré comme provisoire, peut induire de nombreux déménagements, allant jusqu'à une vingtaine par an. Elle laisse en tout cas les familles dans l'idée qu'elles pourraient devoir quitter les lieux. Les « réorientations » sont faites en fonction des places disponibles, qui sont loin de garantir que le prochain hôtel se trouvera à proximité du précédent. Cette forte instabilité résidentielle, et plus généralement la perspective de cette instabilité, complique éminemment le maintien dans le système scolaire.

Il est aisé de comprendre que des enfants vivant à l'hôtel pâtissent de cette vulnérabilité résidentielle dans différentes dimensions de leur existence (Kirkman *et al.*,

2010), notamment en ce qui concerne leur éducation. Il y a là matière à expliquer qu'ils n'aillent pas à l'école. Néanmoins, il apparaît que la très grande majorité de ces enfants y est inscrite, 89 % d'après notre enquête⁴. Identifier les obstacles à la scolarisation des enfants en hôtel n'est donc qu'une étape. Il faut aussi comprendre comment ils réussissent malgré ces obstacles à aller à l'école. L'objectif de cet article n'est donc pas tant d'expliquer la non-scolarisation de certains enfants habitant en hôtel, mais avant tout de décrire et d'expliquer la place centrale qu'occupe l'accès à l'école des enfants dans le quotidien de la majorité des familles sans logement. L'accès à l'école prend ici un double sens. Il doit être d'abord entendu comme l'inscription à l'école : où les enfants vont-ils à l'école, sachant que des communes ne facilitent pas les inscriptions, et qu'ils sont susceptibles de déménager en cours d'année ? Quelle importance les enfants et leurs parents accordent-ils à l'école, alors même que leurs conditions matérielles d'existence sont parfois dominées par des questions de survie ? Mais l'accès à l'école est aussi compris dans un sens littéral : comment les enfants se rendent-ils en classe, alors que l'établissement peut être très éloigné de l'endroit où ils vivent ?

Afin de répondre à ces questions, après avoir présenté les différentes enquêtes sur lesquelles nous nous appuyons, nous verrons ensuite comment les familles gèrent quotidiennement les déplacements entre l'hôtel et l'école, les contraintes induites et les arrangements trouvés. En effet, elles considèrent l'école comme un enjeu majeur à plusieurs titres. L'école est déterminante pour les enfants en termes d'apprentissage et d'ouverture sur le monde, mais elle est également prépondérante par les ressources que peuvent y mobiliser les enfants et leurs parents pour répondre à différentes difficultés de leur vie quotidienne.

Approche méthodologique : construire un cas et contrôler sa portée

Pour comprendre la place de l'école pour les familles résidant à l'hôtel, nous nous appuyons aussi bien sur la parole des enfants que sur celle de leurs parents. Afin d'accéder directement à l'expérience des enfants, le chercheur mène généralement son enquête dans des institutions en charge de leur encadrement, en particulier l'école, car la présence d'adultes y est naturelle et tolérée. Or, cette médiation par les institutions est très difficile à mettre en œuvre avec les enfants en hôtel, notamment parce qu'à l'intérieur d'un même établissement, tous ne fréquentent pas la même école. Le chercheur doit par conséquent enquêter directement dans l'hôtel, dans lequel il n'existe pas de moments et de lieux ins-

3. Au sein du Samu social de Paris, un service, le PHRH (Pôle d'hébergement et de réservation hôtelière) s'occupe de l'hébergement de familles dépendantes de différentes « plateformes ». Les principales sont : les 115 de Seine-Saint-Denis et de Seine-et-Marne (exclus de l'analyse ci-dessus) ; 115 de Paris, la Coordination d'accueil des familles demandeuses d'asile (Cafda), l'Association pour l'accompagnement social et administratif des migrants et de leurs familles (APTM) et l'Ordre de Malte. À l'exception du 115 séquanodionisien, toutes sont basées à Paris.

4. Notons cependant, qu'à une exception près, tous les enfants hébergés dans d'autres structures (centres d'hébergement d'urgence, de réinsertion sociale, ou pour demandeurs d'asile) sont scolarisés.

titutionnalisés de regroupement des enfants. Du point de vue de l'entrée sur le terrain, l'hôtel est bien davantage comparable à un immeuble qu'à une cour de récréation, une salle de classe ou un centre de loisirs. La présence prolongée d'un chercheur y est tout sauf naturelle, celui-ci devant d'ailleurs obtenir l'approbation de l'hôtelier pour mener son enquête. Une fois cette autorisation obtenue, le chercheur peut difficilement interroger les enfants dans les parties communes de l'hôtel, où les résidents n'ont pas de raison de stationner trop longtemps. Les enfants y passent peu de temps en continu, car leur présence et les nuisances sonores occasionnées font courir le risque aux familles de remettre en cause les compromis forgés dans la durée avec l'hôtelier. Enfin, si l'hôtelier et le personnel de service peuvent parfois bien connaître les enfants, leurs relations sont souvent compliquées, voire conflictuelles. Le chercheur n'a donc pas forcément intérêt à paraître comme étant du côté des hôteliers – lesquels n'auraient d'ailleurs pas toujours l'envie ou le temps d'assurer l'interface avec les enfants.

Plusieurs techniques d'investigation permettant d'accéder à l'expérience des enfants et de leurs parents ont été mobilisées pour remédier à ces difficultés de mise en relation : tout d'abord, une ethnographie de dix-huit mois dans un hôtel social de petite couronne parisienne, en contact quotidien avec une demi-douzaine d'enfants, notamment deux sœurs, Fatou et Aminata, âgées de neuf et six ans, grâce aux liens noués avec leurs parents, Aïcha et Amadou Gueye. Ces liens privilégiés ont permis non seulement des échanges répétés avec les parents, mais aussi un passage prolongé dans l'espace domestique et une familiarisation progressive avec les enfants. Pendant plusieurs mois, nous avons ainsi accompagné régulièrement ces enfants en voiture à l'école, lorsque celle-ci était à plus d'une heure en transports en commun de l'hôtel, et les avons aidés à faire leurs devoirs. Les Gueye constituent le fil rouge de cet article, dans la perspective d'une étude de cas. Nous nous sommes aussi attachés à saisir en quoi les logiques d'actions mises en œuvre au sein de la famille Gueye renvoient à des contraintes et à une panoplie de réponses qui peuvent être observées et complétées par ailleurs. Pour ce faire, nous avons procédé à de nombreuses comparaisons entre cette situation singulière et celle d'autres familles, observées durant cette ethnographie ou sur d'autres terrains d'enquête.

Cette enquête de longue durée a ainsi été complétée par une « participation observante » (Gold, 2003) de quelques mois dans un ancien hôtel de tourisme de proche banlieue. Cette étude a été réalisée par Aïssatou Diallo, alors étudiante en master de sociologie, demandeuse d'asile, Guinéenne de 26 ans, résidant sur place sans enfant. Nous nous appuyons également sur des entretiens réalisés directement auprès des familles. Une douzaine a été menée auprès de parents et d'enfants dans un ancien meublé parisien reconverti en hôtel social. Une trentaine d'autres ont été réalisés auprès d'enfants

dans un hôtel de première couronne, accueillant également des touristes, par Andrée Mozziconacci, professeure des écoles, alors étudiante en master de sciences de l'éducation. Sur ces deux terrains, la confusion entre le chercheur et un intervenant du Samu social était relativement importante, ce qui a eu pour effet de limiter nos échanges avec les enfants. Souvent, ceux-ci ne prenaient la parole qu'à condition que leurs parents les y autorisent. Cette confusion a été assez problématique sur le premier terrain, en raison du refus de l'hôtelier de nous laisser mener des entretiens répétés. Ces entretiens auraient sans doute permis de surmonter la distance avec les enfants, qui pour certains ont livré lors de la première rencontre des anecdotes fort intéressantes mais disparates, sortes de promesses d'un début de relation de confiance.

Enfin, ces limites de l'enquête ont été déterminantes dans le choix de l'outil du questionnaire, préféré à l'entretien pour un échange unique et ne pouvant être répété avec un enfant : un questionnaire d'une quarantaine de minutes adressé à un échantillon représentatif, pour l'Île-de-France, de deux cent trente enfants sans logement hébergés avec au moins un parent, dans un hôtel, un centre d'hébergement d'urgence, de réinsertion sociale ou pour demandeurs d'asile. Ce questionnaire présente une double valeur. Il se prête évidemment à un usage quantitatif, en confirmant à grande échelle les hypothèses issues des autres terrains de recherche, tout en mettant en relation les informations obtenues avec les principales caractéristiques des parents. Mais ce matériau répond également aux difficultés rencontrées pour mener des entretiens peu directs avec des enfants. L'outil, matérialisé par des feuilles de papier, rend tout d'abord plus intelligible pour l'enfant la situation d'étude : il observe qu'on lui pose des questions, prédéfinies, et comprend que son rôle est d'y répondre. Le questionnaire, qui impose un déroulement uniforme et homogène, semble, en outre, une technique moins sélective que l'entretien, qui favorise les enfants à l'aise en français et habitués à s'exprimer oralement. Le nôtre comportait également un grand nombre de questions ouvertes, ainsi qu'un dispositif déjà testé dans d'autres enquêtes sur les enfants sans-domicile (Keys, 2009), leur permettant de déposer sous une forme écrite leurs soucis et leurs souhaits dans des boîtes de couleurs différentes⁵. En outre, les informations collectées ont été également complétées par

5. L'analyse présentée ici s'inscrit sein d'un projet d'enquêtes, collectif et interdisciplinaire, réalisé à l'Observatoire du Samu social de Paris : le projet ENFAMS (Enfants et familles sans logement), financé par l'Agence régionale de santé d'Île-de-France, le Cancéropôle Île-de-France, la Cnaf, la Fondation de France, la fondation Macif, la fondation Sanofi Espoir, l'Institut national de prévention et d'éducation pour la santé, l'Institut de veille sanitaire, l'Institut de recherche en santé publique, le ministère de l'Intérieur et l'Observatoire national de l'enfance en danger. Les premiers résultats de l'enquête sont sortis dans Guyavarch *et al.* (2014).



Julie Kertesz

un questionnaire de deux heures auprès des parents, sur leurs conditions d'hébergement, leur trajectoire professionnelle, migratoire et résidentielle, leur santé, ainsi que sur les principales caractéristiques de leurs enfants, notamment sur le plan du développement.

L'intrication de ces différentes méthodes de recherche a permis d'améliorer la qualité des matériaux. D'un côté, le travail ethnographique et la collaboration active de certains habitants d'hôtels (Le Méner et Oppenheim, 2013) ont fortement contribué par exemple à la réalisation du questionnaire (Marpsat, 1999). D'un autre côté, les résultats statistiques obtenus interrogent les configurations particulières des autres terrains d'enquête (Weber, 1995). La complémentarité des matériaux a ainsi été précieuse pour construire le cas des Gueye et évaluer sa portée. Un cas n'est pas ici un exemple ou une anecdote qui aurait valeur d'illustration de traits plus généraux des familles vivant en hôtel, mais la mise en récit d'une configuration singulière (Passeron et Revel, 2002). Cette configuration offre une clef de compréhension du rapport à l'école des familles vivant en hôtel social tout en prêtant attention à

la diversité de leur situation (en termes de structure familiale, de trajectoire résidentielle, de localisation de l'hôtel et de l'établissement scolaire...). En effet, expliquer un cas implique nécessairement de décrire et préciser son contexte d'apparition (Passeron et Revel, 2002). C'est la raison pour laquelle le cas singulier de la famille Gueye est exposé et discuté, pour ensuite être replacé statistiquement dans l'ensemble de la population sans logement. Ces statistiques permettent de contrôler la portée du cas présenté, de voir si les mécanismes qui structurent le rapport à l'école de Fatou et Aminata concernent une partie importante des enfants en hôtel.

Se rendre à l'école : la gestion quotidienne et familiale des déplacements

Fatou et Aminata, deux sœurs âgées de neuf et six ans, font leur rentrée en CM1 et en CP en septembre 2011 à l'école Montjoie dans le 13^e arrondissement de Paris. Elles vivent avec leurs parents, Aïcha et Amadou, dans un hôtel social, le Parnassiens, situé à Noisy-le-Sec, en

Seine-Saint-Denis. Les jours d'école, Aïcha se lève entre 5 heures et 5 h 30. Elle prépare le petit déjeuner, fait sa toilette. Elle réveille ses filles entre 6 heures et 6 h 15, l'aînée d'abord, qui passe la nuit à ses côtés, avant de passer dans la chambre voisine chercher la cadette, qui dort avec son père. Il n'est pas rare que son sommeil se prolonge un peu dans la chambre de sa mère, où elle se lave, prend le premier repas de la journée (du chocolat au lait, des tartines, des fruits), et s'habille, en compagnie de sa sœur. Les filles et leur mère quittent l'hôtel entre 7 h 15 et 7 h 30. Elles marchent près de vingt minutes pour rejoindre l'arrêt de bus (un adulte seul mettrait cinq minutes de moins). Le bus les conduit à une station de métro. Après un changement de ligne, qui occasionne une nouvelle marche de quelques minutes, la famille descend Place d'Italie. Il reste quatre cent mètres pour rejoindre l'école, dont les portes ouvrent à 8 h 20 et où les cours commencent à 8 h 30. Le trajet aura duré au moins cinquante minutes. Il n'est pas rare qu'avec les problèmes de bus et de métros, il excède une heure dix.

Comme 38 % des enfants sans-logement interrogés au cours de l'enquête quantitative (44 % pour ceux qui vivent en hôtel) et 61 % parmi ceux se rendant à l'école en métro ou en RER, Fatou et Aminata arrivent au moins une fois par semaine en retard à l'école. Ceci s'explique en partie par les problèmes de circulation, mais il arrive aussi que le trajet se déroule sans encombre et que les enfants soient simplement en retard : la fatigue et la lassitude vis-à-vis du trajet se ressentent dès sa préparation, qui peut prendre plus de temps qu'à l'habitude. Les enfants ne quittent ainsi parfois l'hôtel qu'à 7 h 30 ou 7 h 35, ce qui leur laisse peu de chance, alors que le trafic se congestionne, d'arriver à l'heure. Les enseignants de Fatou et Aminata, au courant de l'éloignement résidentiel de la famille, ne leur tiennent pas rigueur de ces retards, ce que les petites filles apprécient⁶.

Aïcha se rend ensuite chez son employeur, où elle suit des formations d'agent d'entretien. Le lieu d'embauche varie d'un jour à l'autre : de temps en temps, elle se rend au siège, voisin de l'école ; le plus souvent, elle doit reprendre le métro, effectuer deux changements, et arriver trente-cinq minutes plus tard près de la place de l'Opéra. Ses retards répétés lui valent des avertissements fréquents, bien qu'elle réussisse tous les tests de formation, et soit appréciée pour la qualité de son travail. Après

sa journée de travail, Aïcha part chercher ses filles à l'école, où elles restent à l'étude tous les jours ; toutes les trois rentrent ensuite à l'hôtel. Il est alors temps, pour Aïcha, de faire un peu de rangement et de ménage, de réchauffer le dîner⁷, tandis que les enfants font leurs devoirs, avec l'aide de leur père, avant de « se laver, de manger, de se brosser les dents et de dormir » (Fatou). Quand elle a école le lendemain, Aminata se met au lit vers 20 h 30, c'est-à-dire une heure et demie à deux heures après être rentrée de l'école ; sa sœur veille une demi-heure de plus, devant la télé, dans la chambre de sa mère. Les parents sont attachés à ce que les enfants dorment tôt et reprennent des forces pour le lendemain. Cela ne les empêche pas d'être « fatiguées » dès le matin. Comment les enfants et les parents s'accommodent-ils de cette fatigue lancinante ?

Les paragraphes précédents apportent une première réponse : les parents et les enfants respectent des routines cadencées. Une division fonctionnelle des activités autour de l'école apparaît, entre Aïcha, chargée de l'organisation domestique (préparation des repas, habillement et toilette) et ses filles, qui n'y contribuent pas ou presque les jours d'école, pour pouvoir dormir ou se reposer davantage. Les parents s'appuient également sur certains dispositifs scolaires (clubs et études) et des tiers pour diminuer l'effort des enfants. Une proche d'Aïcha, mère de la meilleure amie de Fatou, en classe avec elle, héberge presque toutes les semaines, pour une nuit, les petites filles. Elle vit à côté de l'école, et le trajet se fait alors à pied. Fatou et Aminata apprécient cette « pause », qui interrompt leur allées et venues entre l'hôtel et l'école. Le trajet est parfois aussi raccourci et réalisé dans des conditions plus confortables. Avant notre arrivée à l'hôtel, un des frères d'Amadou faisait un crochet par Les Parnassiens en allant au travail, ou par l'école au retour du travail, pour accompagner les petites (10 % des enfants sans logement sont ainsi accompagnés quotidiennement à l'école par une autre personne que leurs parents ou frères et sœurs). Une maladie, qui l'a tenu des mois alité, a mis fin à ce roulement. L'un d'entre nous a pris le relais en octobre 2011 et rapproché Aïcha, Fatou et Aminata de l'école. Le trajet en voiture économisait un quart d'heure de sommeil aux enfants, leur permettait parfois de s'assoupir, en tout cas d'être plus au calme. Malgré ces combines, les enfants souhaiteraient déménager à proximité de leur école. De même, les parents considèrent que seule l'obtention d'un logement (pérenne) réglerait le problème : alors, sans craindre de devoir de nouveau déménager, inscrire les enfants près d'où ils vivraient serait envisageable.

6. Quelques interrogations ouvertes parsèment le questionnaire, concernant notamment l'appréciation que portent les enfants à leur(e) maître(sse). La « gentillesse » nous paraît exprimer la reconnaissance et la compréhension que donnent ces derniers aux enfants. Elle est associée, par certains d'entre eux, au fait de ne pas les réprimander lorsqu'ils arrivent (régulièrement) en retard. Par exemple, cette petite fille, qui s'entend « très bien » avec sa maîtresse « parce qu'elle est au courant des [ses] problèmes, parce qu'elle comprend quand on arrive en retard parce que c'est trop loin ».

7. Aïcha prépare, le week-end, de grandes marmites qui peuvent nourrir la famille pendant plusieurs jours. Lorsqu'elles sont vides, elle prépare des plats rapides (comme du mafé, ou des pâtes), ou Fatou part chercher des sandwichs dans un snack, à cinq minutes à pieds du Parnassiens.

Que cette histoire nous apprend-elle des difficultés que rencontrent les familles vivant à l'hôtel pour se rendre à l'école ? Toutes ne présentent pas les mêmes problèmes. Par exemple 61 % des enfants enquêtés vivant à l'hôtel considèrent que le trajet est « très rapide » ou « rapide », et près des deux tiers d'entre eux se rendent à l'école à pied. Certains enfants sont ainsi bel et bien inscrits à proximité du lieu où ils habitent. Mais cette situation pourrait renvoyer à des conditions d'hébergement et des moments du parcours résidentiel bien précis. En premier lieu, cette situation concerne des familles résidant dans un département et dépendant d'une organisation du même département, fournissant (à certaines conditions) un hébergement sans durée déterminée de séjour⁸. À Paris par exemple, les enfants n'ont pas de difficultés à être scolarisés dans le secteur où se trouve leur hôtel, peu importe que leur famille relève du 115, du département, ou de toute autre plateforme. Le même raisonnement peut être établi dans le Val-de-Marne, pour les familles hébergées dans le département par le conseil général⁹, et dans d'autres départements avec d'autres organisations. Ainsi pourrait-on comprendre que 70 % des enfants sans logement hébergés dans un hôtel à Paris ou dans le Val-de-Marne se rendent exclusivement à pied à l'école, alors que ce n'est le cas que pour 37 % de leurs camarades vivant en hôtel dans un autre département. Mais comme nous l'avons dit en introduction, la saturation du parc hôtelier parisien amène à héberger au-delà du périphérique la plupart des familles dépendant d'organisations basées dans la capitale. D'autre part, différentes plateformes accueillent des familles durant de courtes séquences, de quelques jours, répétées, impliquant de changer d'hôtel (hors période dite hivernale), pour une durée totale généralement limitée. Dans ce cas là, l'hébergement, y compris dans le département de référence, peut mettre à rude épreuve la scolarisation et entraîner des trajets hôtel-école considérables. Ceux-ci ne sont certes pas uniquement un temps perdu : 32 % des enfants en profitent pour jouer, 30 % lisent, plus d'un quart écoutent de la musique, 15 % font leurs devoirs et dorment. Les enfants y acquièrent également des compétences urbaines, notamment la capacité à se repérer dans le réseau de transports en commun : plus d'un enfant en hôtel sur deux connaît ainsi au moins une ligne et une station s'y situant. Néanmoins, ces trajets ont de fortes conséquences sur les apprentissages des enfants, en particulier sur la possibilité de faire sereinement leurs devoirs.

8. Ce passage s'appuie sur une enquête sur le système d'hébergement des familles en Île-de-France (voir Le Méner et Oppenheim, 2012 ; Le Méner, 2013b).

9. Ces familles doivent pouvoir justifier une installation d'au moins trois mois dans le département, et comprendre au moins un enfant de moins de trois ans au début de la prise en charge.

Les difficultés rencontrées par Fatou, Aminata et leurs parents sont caractéristiques de celles auxquelles sont confrontées les familles qui habitent loin de l'école. L'organisation domestique des déplacements et des activités annexes paraît alors décisive pour limiter la fatigue ressentie par les enfants. Cette organisation peut sembler d'autant plus efficace qu'elle s'appuie à la fois sur des garde-fous internes au foyer, comme Amadou qui peut conduire ses enfants à l'école lorsque son épouse ne le peut pas¹⁰, et sur des ressources extérieures, telles ces parents d'élèves prêts à accueillir ponctuellement les deux sœurs. La structure familiale joue donc un rôle central dans la gestion des affaires quotidiennes, notamment de la scolarité des enfants – une mère, vivant seule à l'hôtel avec des enfants allant à l'école, subit davantage d'aléas pesant sur l'organisation domestique (comme la maladie, des obligations professionnelles ou familiales imprévisibles) qu'un couple dans une situation similaire. La monoparentalité, mais aussi la distance entre le domicile et l'école, accroissent la difficulté à concilier certaines activités quotidiennes, essentielles à la famille, comme conduire ses enfants à l'école et prendre soin d'eux d'un côté, et engranger des revenus de l'autre. Parfois, la survie passe avant l'école, ce qui explique la déscolarisation de certains enfants. Celle-ci reste néanmoins rare, ce qui témoigne de l'importance de l'école pour les enfants sans logement et leurs parents.

L'école : une exigence d'apprentissage pour les membres de la famille

Fatou et Aminata ont du mal à suivre à l'école. Aminata fait une rentrée difficile au CP. À la fin du premier trimestre, elle a déjà pris du retard sur ses camarades, notamment en lecture et en écriture. Sa maîtresse lui reproche des sautes d'attention fréquentes et un manque d'assiduité dans ses devoirs. La situation de Fatou est plus préoccupante encore. La grande sœur, qui a déjà redoublé en CP et en CM1, présente de mauvais résultats. Surtout, elle semble tétanisée lorsqu'on lui demande de

10. Amadou gagne sa vie comme photographe et vidéaste. La semaine, sa journée de travail est scindée. L'après-midi, il part « chercher des marchés » des clients, principalement dans les salons de coiffure afros de la Goutte d'Or. De retour à l'hôtel, généralement vers 19 heures, et de façon diffuse jusqu'à s'endormir aux environs de 2 heures, il retouche et imprime des photos, monte et grave ses films, et reprend contact avec de possibles clients rencontrés plus tôt. Le week-end d'Amadou commence en général le vendredi soir, où il officie, comme le samedi soir, dans des cérémonies d'anniversaire et des fêtes religieuses. Il travaille alors une douzaine d'heures d'affilée. Le week-end, il ne lui serait guère possible de se libérer d'un « contrat » pour s'occuper de ses filles ; il y perdrait en tout cas un revenu conséquent et sa réputation, liée à sa ponctualité, en pâtirait. La semaine en revanche, il peut s'il le faut écourter ses nuits ou sa journée de travail pour accompagner ses filles à l'aller ou au retour de l'école.

répondre à des questions, à l'oral comme à l'écrit. Elle semble « bloquée » dans ses apprentissages, selon son instituteur. Les difficultés des deux petites filles inquiètent les enseignants comme les parents. Les premiers sont au fait des problèmes de logement de la famille, de l'éloignement de leur hôtel, et des conditions de vie qui y règnent, rendant par exemple la réalisation des devoirs plus laborieuse¹¹. Ils considèrent qu'en l'absence d'un rapprochement de l'école et de conditions de vie décentes, les apprentissages des enfants demeureront fortement contrariés. Des ajustements peuvent être réalisés, à la marge, mais leur efficacité dépend largement de variables exogènes : travailler un peu, chaque soir, tout en sachant que ce ne sera pas possible tous les jours, étant donné les aléas liés au trajet de retour de l'école ; être aidé par un des parents régulièrement, tout en sachant que l'assiduité parentale requise est pratiquement impossible, au vu des métiers qu'ils exercent et des contingences matérielles auxquelles ils doivent faire face jour après jour ; s'appuyer sur la présence à l'hôtel de l'un d'entre nous, enseignant par ailleurs, tout en sachant que les Gueye n'y habitent que provisoirement et que nous n'y serons pas présents à long terme. Les enseignants fournissent une explication de type structurel, centrée sur les aspects matériels des difficultés rencontrées par les enfants. Les parents, pour leur part, pointent avant tout le « manque de concentration et de volonté » de leurs filles. Pour eux, leurs filles vont à l'école, malgré l'éloignement de l'hôtel. Elles ont toutes les fournitures d'école demandées par les professeurs, malgré la pauvreté de la famille. Rien ne les distingue d'ailleurs de leurs camarades, comme les habits, qui pourraient les mettre à l'écart et compliquer incidemment leur scolarité. Et les parents s'efforcent de les aider, dès qu'ils le peuvent, ou de les faire aider : à l'étude et à l'hôtel, par le frère d'Amadou puis par l'un d'entre nous. Comme les enseignants, Aïcha et Amadou pensent que Fatou et Aminata sont « capables de réussir ». Mais ils considèrent que leurs problèmes d'apprentissage ont une origine individuelle, plutôt que structurelle.

Ces observations appellent plusieurs remarques. Il aurait été compréhensible que les registres d'explication soient inversés entre les professeurs et les parents. Cependant, la considération qu'ont ici les enseignants des problèmes matériels de la famille est bien apparue comme une qualité plus générale du corps professoral, du point de vue des parents et des enfants. Alors même que les enfants dissimulent à la plupart de leurs camarades

qu'ils vivent à l'hôtel (dans seulement un tiers des cas les meilleurs amis sont tous au courant de leur lieu de résidence), les enseignants semblent le plus souvent dans la confiance. Ils peuvent ainsi non seulement mieux comprendre les difficultés des enfants mais aussi leur apporter une attention particulière, qu'il s'agisse d'une aide aux devoirs à midi (pour 43 % des enfants interrogés), d'un soutien moral (près d'un enfant sur deux s'est déjà confié à son enseignant lorsqu'il était triste), ou simplement d'une valorisation de leurs habiletés. La reconnaissance par le professeur de leurs capacités intellectuelles ou simplement le fait de les faire travailler sont ainsi cités spontanément par un grand nombre d'enfants comme la raison première de leur attachement à leur enseignant. Mais, cette aide enseignante est aussi une raison supplémentaire pour les parents d'estimer que leurs enfants évoluent dans un environnement propice à leur réussite, les difficultés matérielles, de logement en particulier, n'étant qu'un arrière-plan. Les mettre au premier plan aurait certainement des effets de découragement considérables¹².

Il aurait été également possible que les enseignants, les parents ou les petites sœurs elles-mêmes lâchent prise, au vu des difficultés qu'elles rencontrent, et que l'école devienne une sorte de garderie ou une obligation parentale, selon la perspective des uns ou des autres. Mais à l'inverse, on assiste à une forte mobilisation des différents acteurs. Les professeurs n'hésitent pas, par exemple, à aider les enfants à refaire des exercices durant la pause déjeuner, ou à prolonger leur service de temps en temps à l'étude. Il leur arrive également de prêter aux enfants des livres et des cahiers d'exercice. Aïcha et Amadou s'efforcent, comme nous l'avons vu, de satisfaire matériellement aux exigences imposées par la scolarité de leurs filles, et s'appliquent à suivre les consignes des enseignants, concernant l'organisation des devoirs, ce qui ne va pas sans contrarier d'autres aspects de l'éducation des enfants¹³. Fatou et Aminata, pour leur part, redoublent

11. Fatou et Aminata, comme 14 % des enfants vivant en hôtel, estiment manquer de temps pour leurs devoirs, réalisés la plupart du temps en présence de leurs parents, affairés à d'autres activités. 70 % des enfants vivant dans un hôtel sont toujours en présence d'une autre personne lorsqu'ils font leurs devoirs, en raison notamment de la promiscuité des lieux. Près d'un enfant sur deux fait ainsi ses devoirs par terre ou sur un lit, à l'instar des deux sœurs.

12. Il ne s'agit pas de dire que ces difficultés ne comptent pas, ou que les parents vivent dans l'illusion de ces problèmes. De fait, des enquêtes menées à l'étranger montrent que les résultats scolaires des enfants sans domicile sont moins bons que ceux de leurs camarades, logés, et associés en particulier à l'instabilité résidentielle, voir Odradovic *et al.*, 2009 ; Rafferty *et al.*, 2004 ; Matsen *et al.*, 1997. Il s'agit plutôt de distinguer l'évaluation et le traitement de ces difficultés en temps réel et rétrospectivement. Lorsque l'enfant est scolarisé, ces difficultés tendent à être reléguées au second plan vis-à-vis des enfants et des enseignants. En revanche, lorsque l'enfant n'est plus scolarisé ou lorsqu'il a terminé sa scolarité, ces difficultés sont réévaluées comme autant d'obstacles qui ont jalonné le parcours scolaire.

13. Par exemple, en suivant le conseil des professeurs, visant à ce que les petites filles aient plus de temps pour elles hors de l'école et moins de difficultés à apprendre à lire et écrire, Amadou a retiré ses filles des cours d'arabe et de Coran. Cet enseignement constituait pourtant une étape clé dans l'éducation des enfants pour les parents et un rendez-vous hebdomadaire apprécié par les deux sœurs.

d'efforts et font des progrès sensibles, comme nous l'observerons semaine après semaine, en les aidant à faire leurs devoirs, et comme nous en aurons confirmation, auprès de leurs enseignants, quelques semaines plus tard. L'école est ainsi considérée par les deux sœurs et leurs parents comme un passage incontournable pour réussir dans la vie, en dépit des difficultés matérielles et scolaires évoquées. On peut cependant s'interroger sur la portée de ce cas : Fatou et Aminata ne sont-elles pas particulièrement entourées, que ce soit par leurs parents ou leurs enseignants ? Par ailleurs, ne peut-on pas penser qu'à la longue, à force de difficultés, elles puissent décrocher, comme leurs professeurs, ou leurs parents ?

La plupart des parents font des efforts pour que les enfants aillent à l'école, notamment matériels et organisationnels, en dépit des aléas de l'hébergement et de la survie. Faire que leurs enfants suivent leur scolarité est une exigence quotidienne. Celle-ci prime le cas échéant sur d'autres engagements, liés au suivi social, ou encore au travail¹⁴, même si la fréquence de tels arbitrages dépend largement, on l'aura compris, de la distance entre l'hôtel et l'école, ainsi que de la composition familiale. Concernant les enseignants, il est certain que tous les professeurs ne sont pas aussi investis que ceux de Fatou et Aminata – l'un d'eux est d'ailleurs « marraine sans papiers » des petites filles, pour le Réseau éducation sans frontières (RESF). Tous ne portent pas la même attention aux difficultés matérielles, mais aussi linguistiques, des enfants vivant à l'hôtel – ce qui n'est pas sans effet sur l'intégration et la réussite scolaire de ces derniers, d'après les quelques enseignants interrogés. Toutefois, notre corpus ne garde pas trace de parents se plaignant des professeurs, du contenu, du format ou des modalités de leurs enseignements. Il serait facile d'y reconnaître d'emblée la marque de leur domination culturelle ou sociale vis-à-vis des institutions, mais cette lecture nous semble peu pertinente : les parents se montrent en effet critiques de nombreuses organisations censées les aider, qu'il s'agisse des hébergeurs, des travailleurs sociaux, ou des acteurs de santé. Au contraire donc, ils semblent très généralement satisfaits des professeurs, dont ils appréc-

cient parfois, comme pour Fatou et Aminata, l'investissement au-delà même du temps passé en classe. À la différence d'autres populations précarisées, ils semblent ainsi garder une grande confiance dans le corps enseignant. Au demeurant, les éléments recueillis prêtent à penser que l'engagement, en particulier des parents et des enfants, ne s'érode guère au fil du temps. Des entretiens menés rétrospectivement sur leur parcours scolaire avec de jeunes adultes, hébergés à l'hôtel avec leurs parents, vont dans ce sens. Le passage des étapes scolaires une à une est présenté comme un fil rouge dans la vie de ces enfants et de leur familles, tendu à l'aune des efforts de leurs parents pour leur permettre d'étudier (et de vivre) dans les meilleures conditions possibles. Pour les enfants et les parents, l'acquisition de diplômes ne tient pas lieu d'indicateur unique de la réussite à l'école. Pour ces jeunes, la réussite est en partie définie par un élément commun : que l'école leur permette finalement de travailler, et par là même de contribuer à l'économie familiale. Les difficultés qui jalonnent leur parcours, commençant souvent par l'apprentissage du français (de nombreux enfants expliquent leur volonté de continuer à aller à l'école par la possibilité qu'ils y ont d'apprendre cette langue), et passant inmanquablement par les vicissitudes de l'hébergement, sont alors réévaluées comme des sources profondes de motivation, d'« envie » ou de « rage ». Néanmoins, l'école n'est pas seulement perçue comme une institution permettant l'apprentissage de savoirs et de compétences, elle est avant tout un point fixe pour les enfants, le lieu où ils peuvent retrouver leurs amis, vivre une enfance normale à l'abri des difficultés de la vie en hôtel.

« On habite loin de l'école » : l'école comme point fixe

Fatou et Aminata passent environ deux heures dans les transports chaque jour d'école, leurs résultats scolaires sont peu probants et elles savent qu'elles ne satisfont pas toutes les attentes de leurs parents ou de leurs professeurs. Leur expérience de l'école pourrait s'en ressentir, mais elles disent l'une et l'autre se sentir « très bien à l'école », comme 90 % des enfants interrogés qui estiment être « bien » ou « très bien » à l'école. Il convient cependant de souligner que malgré cet attachement fort à l'école, celle-ci est aussi un lieu de moqueries entre élèves (Debarbieux, 2011). Un enfant sur deux hébergé en hôtel a subi au moins une moquerie de la part de ses camarades, 25 % souvent ou très souvent, bien souvent en raison de la manière de parler (17 % des cas), de l'origine (11 %) ou de la résidence en hôtel (8 %).

Le bien-être à l'école est principalement associé à la présence des copains (pour 83 % des enfants) et à la gentillesse de l'enseignant (88 %), plus qu'à la proximité de l'école (61 %) ou au nombre d'activités proposées (57 %).

14. En témoigne cette femme rencontrée dans un établissement du 19^e arrondissement, où elle vit la plupart du temps seule avec sa petite fille. Celle-ci est scolarisée à Paris, dans une école où elle a fait toutes ses classes, mais relativement éloignée de ce nouvel hôtel. Cette maman explique son inquiétude (fondée ou non, ce n'est pas à nous d'en juger, elle est réelle dans ses conséquences), d'être exclue de l'hôtel, pour ne pas s'être rendue, comme promis, à plusieurs rendez-vous avec son assistante sociale, chargée de son insertion professionnelle. Elle a manqué ses rendez-vous, prévus à chaque fois au moment d'aller chercher sa fille à l'école. En même temps, elle se demande ce qu'ils lui apporteraient de plus : tous les postes vers lesquels on l'oriente, peu rémunérés, l'empêcheraient de conduire ou d'aller chercher sa fille à l'école, et l'obligeraient à dépenser une somme considérable pour embaucher une personne à cette fin.

Le fait de ne pas se sentir bien à l'école est quant à lui lié avant tout à une mauvaise entente avec les autres élèves, dans 40 % des cas, et non à des difficultés scolaires (20 % des cas) ou relationnelles avec l'enseignant (7 %). Cette description statistique invite à considérer qu'un bon établissement est associé, pour les enfants, davantage aux relations avec les autres écoliers mais aussi avec les professeurs, qu'aux équipements et aux services scolaires. L'école primaire est avant tout un lieu de « socialisation », avant d'être, comme le collège, un lieu de « subjectivation » et de différenciation (Dubet et Martucelli, 1996). Cette proposition peut sembler tout à fait banale, mais n'oublions pas qu'elle s'applique ici à des enfants dont la scolarisation est fortement entravée, dont les sociabilités hors classe avec leurs camarades sont limitées¹⁵, et qui entrent pour certains dans le système scolaire sans parler un mot de français.

Là encore, le cas de Fatou et Aminata fournit un éclairage intéressant. Les deux sœurs n'ont connu que l'école Montjoie (les classes de primaires et de maternelle se trouvent dans la même enceinte). Depuis des années, elles y ont des copains et copines. Ces relations, ancrées à l'école résistent ainsi au temps et aux déménagements. Fatou a deux « meilleures amies », l'une à l'école, Maria, l'autre à l'hôtel, Aïssa. Elle entretient avec chacune une relation privilégiée, quasi quotidienne : elles jouent ensemble, elles se confient leurs secrets. Fatou a perdu de vue Aïssa après le déménagement de cette dernière à Puteaux. Les mères, qui se connaissent aussi, ont gardé un contact téléphonique. Fatou espérait revoir Aïssa chez elle, dans son nouvel appartement. Il n'en a rien été, y compris après le déménagement de Fatou et de sa famille dans un hôtel également situé à Puteaux. Cette situation n'a rien d'extraordinaire : 82 % des enfants qui avaient des copains à l'hôtel ayant déménagé depuis ne les revoient plus¹⁶. En revanche, malgré les relations difficiles entre Fatou et Maria (qui sont aussi souvent fâchées que collées l'une à l'autre), le lien tient bon. L'école est de fait un point de rencontre quotidien et surtout durable entre les enfants. Elle favorise également l'interconnaissance et l'entraide entre parents, comme nous l'avons vu précédemment.

15. Ainsi, 42 % des enfants déclarent ne pas voir leurs copains d'école en dehors de l'établissement. Le fait de ne pas pouvoir inviter qui que ce soit chez soi (c'est une interdiction en vigueur dans la plupart des hôtels sociaux) amène certains enfants à décliner des invitations chez leurs camarades, et limite tout simplement la sociabilité extrascolaire des enfants vivant à l'hôtel. Seul 16 % des enfants ont ainsi pu inviter des copains chez eux et uniquement 36 % d'entre eux sont déjà allés chez des amis. L'éloignement de leur habitation n'arrange rien (c'est la seconde raison avancée après l'interdiction des visites).

16. À l'inverse, plus de la moitié des enfants hébergés en centre d'accueil pour demandeurs d'asile (Cada) ou en centre d'hébergement et de réinsertion sociale (CHRS) revoient des camarades ayant déménagé.



Jacques Bodin

À l'école et par là autour d'elle, les enfants découvrent de nombreuses ressources, qui permettent de répondre à des besoins ou à des souhaits qui n'ont pas forcément à voir avec leur éducation. Il n'est dès lors pas étonnant que 39 % des enfants citent une sortie scolaire ou même pour certains leur entrée à l'école comme le moment le plus heureux de leur année. Des adultes apparaissent aussi comme des soutiens importants, pour les devoirs, pour leur écoute bienveillante en cas de souci : les instituteurs, mais aussi des personnels d'étude ou des bénévoles, faisant du soutien scolaire. C'est aussi via l'étagage relationnel des parents, passant en particulier par des échanges avec les services périscolaires et des parents d'élèves, que les enfants découvrent d'autres mondes.

L'école a ainsi permis à Aïcha et Amadou de maintenir et de construire des relations avec des personnes rencontrées à une époque où la famille habitait dans un squat du voisinage. Après un incendie qui a ravagé les lieux, les Gueye ont reçu l'aide d'associations. Des relations personnelles fortes ont été nouées avec un couple de militants, qui leur ont par exemple fourni une adresse de domiciliation dans le quartier (ce qui a facilité l'inscription à l'école), mais aussi des aides matérielles diverses, ou les ont assistés dans la rédaction de différents documents administratifs. Par l'intermédiaire de ce couple, la famille a aussi été soutenue juridiquement par une avocate réputée exerçant des fonctions politiques importantes. L'inscription à l'école de Fatou, puis d'Aminata,

a facilité le maintien de ces relations et leur inscription dans un registre familial. D'autres relations se sont nouées autour de l'école : avec la première maîtresse de Fatou, marraine sans-papiers des enfants, soutien scolaire informel, et confidente de la grande sœur ; avec l'actuel professeur de Fatou, militant RESF lui aussi, et qui apporte comme nous l'avons vu une attention particulière au suivi scolaire de Fatou ; avec des parents d'élèves, mais aussi avec des parrains et marraines républicains, rencontrés dans le voisinage par connaissances interposées. Ceux-ci accueillent chez eux les enfants durant les vacances scolaires, les gâtent pour leurs anniversaires et pour Noël, et prennent régulièrement de leurs nouvelles.

Toutes les familles vivant à l'hôtel ne bénéficient certainement pas d'un réseau de proches (« *all our kin* », Stack, 1974) centré autour de l'école aussi étendu et diversifié que celui des Gueye. Mais pour les enfants qui vont à l'école et leurs parents, celle-ci semble bien constituer ce que l'on pourrait appeler un point fixe : un

ancrage, mais aussi une perspective sur le monde, un pivot, qui permet de s'ajuster aux secousses de l'existence. Ces secousses, ce sont celles liées en particulier à l'hébergement. Il y a quelques années, après l'incendie de leur squat, les Gueye ont fait appel au Samu social de Paris, qui les a orientés vers un premier hôtel, pendant quelques jours, avant de devoir déménager dans un établissement du Val-de-Marne. Après avoir vécu près de deux ans là-bas, ils en sont partis à la suite d'un conflit entre Aïcha et l'hôtelier, pour habiter plus d'un an et demi aux Parnassiens, qu'ils ont dû quitter en pleine année scolaire, après une série d'infractions au règlement¹⁷. Ils ont alors refusé deux propositions d'hébergement : une chambre en première couronne estimée trop sale et trop petite, notamment pour les enfants, puis une autre structure en seconde couronne jugée trop éloignée de l'école. Pendant une dizaine de jours, les parents ont dormi chez des amis et des membres de la famille d'Amadou, tandis que les petites filles étaient logées chez la mère de Fatou. La famille a finalement bénéficié d'un studio dans une résidence hôtelière à vocation sociale à Puteaux. Quelques semaines plus tard, les parents se sont séparés, les enfants demeurant avec leur mère. Depuis, leur père a vécu dans trois hôtels différents, dans les Hauts-de-Seine, à Paris, puis en Seine-Saint-Denis. Ces déménagements contraints ont compliqué à bien des égards la vie des Gueye. La séparation des parents a posé par exemple des problèmes importants d'organisation des trajets entre l'hôtel et l'école. Mais dans la tourmente, celle-ci est restée un ancrage pour les enfants et leurs parents. Après plus d'un an à Puteaux, l'inscription dans l'école du secteur, un temps envisagée et qui faciliterait par bien des aspects la vie quotidienne (des trajets bien plus courts, que les enfants pourraient faire à pied ; des nuits rallongées ; une fatigue moindre), n'est plus à l'ordre du jour. Aïcha craint de devoir déménager de nouveau ; la cantine scolaire est plus chère et prohibitive pour les enfants vivant à l'hôtel, et la famille a ses « repères » à la Montjoie, dixit Aïcha – à l'école donc, mais aussi dans son voisinage.

L'histoire des Gueye permet ainsi de mieux comprendre que des enfants, se plaignant de la distance entre l'hôtel et l'école, inversent la relation à laquelle on pourrait s'attendre : ils ne disent pas tant que l'école est éloignée de l'hôtel, mais plutôt, d'après une expression plusieurs fois relevée, que « l'hôtel est loin de l'école ». Lorsqu'on demande aux enfants où ils souhaiteraient déménager, ils sont autant à répondre vouloir simplement se rapprocher de leur école que d'habiter dans leur propre appartement ou maison.



Julie Kertész

17. Les infractions signalées par l'hôtel sont la dégradation des chambres, leur encombrement par des effets personnels, risquant de bloquer leur accès en cas d'évacuation, et une dispute nocturne entre les parents, très bruyante et dérangeante pour le voisinage.

Le système d'hébergement en hôtel expose les familles à une forte instabilité résidentielle. Celle-ci devrait ébranler l'engagement scolaire des enfants. L'accueil parfois froid de certaines communes vis-à-vis des enfants résidant à l'hôtel complique encore la donne. Néanmoins, la très grande majorité de ces enfants vont à l'école et y sont très attachés. Le cas de la famille Gueye permet d'appréhender les trésors d'organisation que peut exiger la simple obligation de conduire ses enfants à l'école lorsque l'on habite loin. La scolarisation revêt une grande importance pour les enfants en matière d'apprentissage et de socialisation.

L'école et son voisinage constituent un vivier de relations, ne facilitant pas seulement l'éducation des enfants, mais apportant aussi des ressources utiles pour faire face aux vicissitudes de la vie quotidienne. À ce titre, l'école apparaît, au devant de la vulnérabilité résidentielle des enfants et de leur famille, comme un point fixe tout à fait structurant. Des analyses semblables ont découlé de travaux menés auprès d'enfants sans logement dans d'autres pays (voir en particulier Keogh *et al.*, 2006).

La scolarisation des enfants n'est pourtant pas systématiquement prise en compte par les organisations qui hébergent les familles sans logement. Leur mission consiste avant tout à mettre à l'abri, conformément à des critères de sécurité et d'hygiène, un nombre toujours plus important de familles, amenant à un étalement considérable du parc hôtelier. De la même manière, les ancrages familiaux, professionnels, ou dans le système de santé¹⁸ n'entrent guère en compte dans les considérations des hébergeurs. Il est alors remarquable que des institutions comme l'école, la famille, le travail, ou les services de santé fournissent des réponses à l'imprévisibilité de l'hébergement, à des degrés et avec une résistance variable. Ces institutions permettent non seulement l'accès à des droits, mais également à un socle de protections sociales informelles, qu'il conviendrait certainement d'interroger à l'intersection entre la politique d'hébergement et la gestion des flux migratoires (Alpes, 2013).

18. Voir à ce sujet la thèse en cours de C. Jangal, *Dynamiques locales, vulnérabilités sociales et santé : accessibilité aux soins, santé périnatale et infantile des familles en situation de mal logement en Île-de-France*, université Paris X/Observatoire du Samu social de Paris.

Références bibliographiques

Alpes M.-J., (2013), « Migrant Families in Welfare Hotels: Profits, Insecurities, and State Responsibilities », communication au symposium Regulating transnational work and family in times of crisis, Amsterdam VU University Migration and Diversity Centre, 18 et 19 avril.

Bachiri D., (2006), « Alternatives à la fabrication des apartheids ethniques : déscolarisation et discriminations dans les "niches ethniques", *Discrimination dans les mondes de la formation et de l'éducation, Relief*, n° 17, pp. 63-73.

Barrere C., Lévy-Vroelant C., (2012), *Les hôtels meublés de Paris, lieux de mémoire de l'immigration*, Paris, Creaphis.

Debarbieux E., (2011), *Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'école*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale de la jeunesse et de la vie associative.

Faure A., Lévy-Vroelant C., (2007), *Une chambre en ville : hôtels meublés et garnis de Paris 1860-1990*, Paris, Creaphis.

Gardella E., (2014), *L'urgence sociale comme chronopolitique. Temporalités et justice sociale de l'assistance aux personnes sans-abri en France depuis les années 1980*, thèse de doctorat en sociologie, ENS Cachan.

Geay B., (2003), « Catégorisation des trajectoires et méconnaissance institutionnelle », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 2, pp. 21-42.

Gold R.-I., (2003), « Jeux de rôles sur le terrain. Observation et participation dans l'enquête sociologique », in Cefai D., (textes traduits et présentés par), *L'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, pp. 340-349.

Guyavarch E., Le Méner E., (2014), « Les familles sans-domicile à Paris et en Île-de-France : une population à découvrir », *Politiques sociales et familiales*, 115, pp. 80-87.

Guyavarch E., Le Méner E., Vandentorren S. (dir.), (2014), *Enfams : Enfants et familles sans logement. Premiers résultats de l'enquête quantitative*, Observatoire du Samusocial de Paris, Paris.

Keogh A. F., Halpenny A. M., Gilligan, R., (2006), « Educational issues for children and young people in families living in emergency accommodation. An Irish perspective », *Children and Society*, vol. 20, n° 5, pp. 360-375.

Keys D., (2009), *Children and Homelessness: Literature Review*, Rapport pour l'Armée du Salut, Melbourne.

Kirkman M., Keys D., Bodzak D., Turner A., (2010), « "Are we moving again this week?" Children's experiences of homelessness in Victoria, Australia », *Social Science & Medicine*, vol. 70, n° 7, pp. 994-1001.

Le Méner E., (2013a), « Quel toit pour les familles à la rue ? L'hébergement d'urgence en hôtel social », *Métropolitiques*, [en ligne] www.metropolitiques.eu/Quel-toit-pour-les-familles-ala.html.

Le Méner E., (2013b), « L'hôtellerie sociale : un nouveau marché de la misère ? », *Politiques sociales et familiales*, n° 114, pp. 7-18.

Le Méner E., Oppenchain N., (2012), « The Temporary Accommodation of Homeless Families in Île-de-France: Between Social Emergency and Immigration Management », *European Journal of Homelessness*, vol. 6, n° 2, pp. 83-103.

Le Méner E., Oppenchain N., (2013), « L'intérêt scientifique d'une démarche participative. Le cas d'une enquête par questionnaire avec des personnes anciennement sans-logement », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 25, n° 2, pp. 89-104.

Marpsat M., (1999), « Les apports réciproques des méthodes quantitatives et qualitatives : le cas particulier des enquêtes sur les personnes sans domicile », *Documents de travail de l'Ined*, n° 79, Paris.

Masten A., Sesma A., Si-Asar R., Lawrence C., Miliotis D., Dionne J., (1997), « Educational risks for children experiencing homelessness », *Journal of School Psychology*, 35, pp. 27-46.

Meunier O., (2009), « Processus identitaires et scolarisation des Roms dans le contexte européen », *Revue Internationale de Sociologie*, vol. 19, n° 1, pp. 1-22.

Obradovic J., Long J. D., Cutuli J. J., Chan C.-K., Hinz E., Heistad D. et al., (2009), « Academic achievement of homeless and highly mobile children in an urban school district: Longitudinal evidence of risk, growth, and resilience », *Development and Psychopathology*, vol. 21, pp. 493-518.

Passeron J.-C., Revel J., (2005), *Penser par cas*, Éditions de l'EHESS, Paris.

Rafferty Y., Shinn M., Weitzman B. C., (2004), « Academic achievement among formerly homeless adolescents and their continuously housed peers », *Journal of School Psychology*, vol. 42, n° 3, pp. 179-199.

Samu social de Paris, (2012), *Rapport d'activités 2011*, Paris.

Stack C., (1974), *All our kin*, New York, Basic Books.

Weber F., (1995), « L'ethnographie armée par les statistiques », *Enquête. Les terrains de l'enquête*, n° 1, pp. 153-165.

Biographies

ERWAN LE MÉNER est sociologue, chercheur associé au Centre d'étude des mouvements sociaux (Cems). Il conduit sa thèse sur l'hébergement d'urgence des familles. Il est également chercheur à l'Observatoire du Samusocial de Paris, où il mène des enquêtes concernant les populations sans logement.

e.lemener@samusocial-75.fr

NICOLAS OPPENCHAIM est maître de conférences en sociologie à l'université François Rabelais de Tours et chercheur au laboratoire Citeres (UMR 7324). Il a étudié durant sa thèse de doctorat les pratiques de mobilité d'adolescents vivant dans des quartiers ségrégués et il a travaillé ensuite à l'Observatoire du Samusocial de Paris sur les enfants sans-logement.

nicolas.oppenchaim@univ-tours.fr